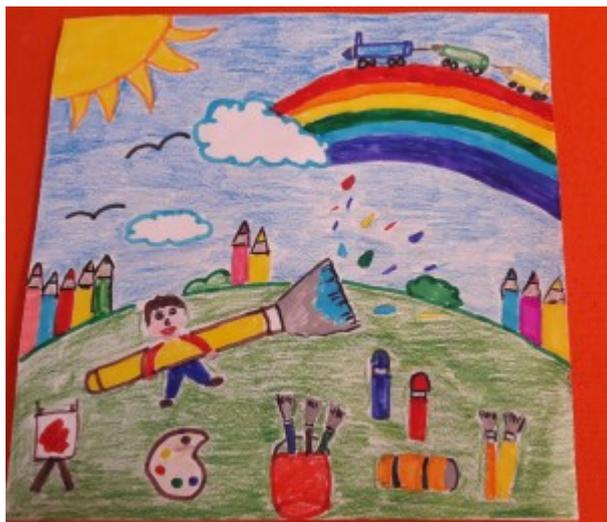


Lo strano caso degli istituti comprensivi, la crisi infinita della scuola media e l'ignavia della politica

di Nicola Puttilli



Nel bel convegno organizzato da ANDIS a Jesolo lo scorso 29 ottobre il presidente di INVALSI Roberto Ricci ha ancora una volta ricordato come la scuola primaria italiana non sfiguri affatto nei confronti internazionali, mentre si registra una caduta verticale non appena il riferimento ricade sui dati relativi alla scuola secondaria di primo grado. Nell'intervento immediatamente successivo la prof.ssa **Barbara Romano di Fondazione Agnelli** (entrambe le relazioni sono visibili nell'area riservata del sito dell'associazione) ha illustrato in modo dettagliato numeri, condizioni e caratteristiche di questa crisi ormai più che ventennale, esito di una ricerca recentemente pubblicata.

Così come più che ventennale è l'istituzione dei primi istituti comprensivi, nati a metà degli anni '90 come risposta al progressivo spopolamento di alcune specifiche e circoscritte aree del Paese (comuni montani, piccole isole, ecc.).

In poco più di un ventennio quella che era un'esperienza di nicchia legata a condizioni del tutto particolari è diventata la forma organizzativa largamente prevalente nella scuola di base, verosimilmente destinata ad ulteriori incrementi, fino a rendere di fatto residuali direzioni didattiche e scuole medie autonome.

Il tutto senza riferimenti normativi particolarmente significativi se si considera che quello più rilevante può essere considerato il DL 98 del 6.7.2011 dall'eloquente titolo "Disposizioni urgenti per la stabilizzazione finanziaria" (neanche successivamente confermato dal Parlamento), scritto in tutta fretta dal governo Berlusconi in risposta alla famosa lettera a firma congiunta Commissione Europea – BCE, nel tentativo disperato di frenare la crisi economica dilagante.

Per il resto la L 97/94 ne decreta la nascita nell'ambito, come già detto, delle misure sulla "tutela delle zone di montagna", mentre la crescita esponenziale di questo modello organizzativo è dovuta sostanzialmente al DPR 233/98 relativo a norme sul dimensionamento delle istituzioni scolastiche. Nessuna analisi né motivazione di ordine pedagogico nelle norme citate. Eppure, laddove nulla ha potuto la L 30/00 con il suo disegno complessivo di riforma è stato l'intervento fin troppo determinato di comuni e regioni (comunque ben assecondato dai vari governi in carica) a modificare sostanzialmente in pochi anni il panorama organizzativo (e non solo) della nostra scuola di base.

In realtà le prime esperienze di comprensivo erano nate in condizioni quasi sperimentali, in contesti fortemente motivati e protetti, con attenzione prioritaria alle variabili di ordine pedagogico, a partire dalla non semplice costruzione di un curriculum verticale, come base e premessa dei cambiamenti organizzativi.

I due ordini di scuola venivano del resto da storie e vissuti molto diversi: oltre un ventennio di riforme nate dal basso e

in buona misura metabolizzate dalla scuola primaria (L 820 sul tempo pieno, L 517 sulla valutazione formativa, nuovi programmi dell'85, buona attitudine alla formazione in servizio), mentre la scuola media era sostanzialmente rimasta quella delle "vestali della classe media" così ben descritte da Barbagli e Dei nel loro saggio degli anni '70, con riforme che pur ci sono state in analogia con quelle della scuola primaria (tempo prolungato, programmi del '79) ma che non hanno inciso in modo sostanziale sul reale modo di essere di questo ordine di scuola.

Nonostante tutto ciò il messaggio lanciato dal comprensivo è risultato suggestivo e accattivante: come rispondere alle sacrosante esigenze di continuità e alla crisi, già nettamente percepita, della scuola media senza intervenire formalmente sugli ordinamenti, materia sempre scottante anche sul piano ideologico e soprattutto senza toccare lo stato giuridico, e i conseguenti aspetti retributivi, del personale docente. Una volta scongiurato il "pericolo" della L 30 il personale (e i sindacati) della scuola hanno accettato come male minore le proposte (a volte folli più che stravaganti) degli enti locali sul dimensionamento, purtroppo entusiasticamente sostenuti (non sempre per fortuna) da dirigenti scolastici in vena di manie di grandezza.

E' del tutto ovvio e generalmente condiviso che una reale continuità didattica, curricolare, organizzativa possa essere di grande giovamento ai due ordini di scuola e in particolare a quello che si trova in maggiore difficoltà e il modello originale di comprensivo offriva per intero questa potenzialità. Il fatto di nascere "dal basso" ne costituiva, inoltre, un ulteriore punto di forza. La continuità, tuttavia, non si ottiene magicamente mettendo semplicisticamente insieme due pezzi di scuola che, tra l'altro, per decenni non si sono parlati, guardandosi spesso con sospetto e diffidenza.

Chi ha effettivamente lavorato su una vera continuità sa che

si tratta di un percorso lungo, faticoso e delicato che deve essere costantemente guidato e supportato e che richiede, per avere successo, alcune condizioni di contesto e di fattibilità. Almeno su alcune di queste si sarebbe dovuto intervenire prima di procedere (o al limite contestualmente) ai massicci processi di accorpamento ai quali abbiamo assistito e alla quasi generalizzazione degli istituti comprensivi:

– la continuità tra i flussi di alunni e la dimensione delle autonomie scolastiche.

Viene meno la continuità del progetto educativo elaborato congiuntamente se gli alunni della scuola primaria, per ragioni di vicinanza ad esempio, vanno a frequentare la scuola media di un'altra autonomia scolastica. La dimensione dell'autonomia è inoltre un fattore cruciale: i parametri delineati dal DPR 233/98 (tutt'ora in vigore, di norma tra 500 e 900 alunni) consentono un confronto non solo formale nell'ambito del Collegio dei docenti e al dirigente scolastico l'esercizio di quella leadership educativa e relazionale che tante ricerche hanno dimostrato essere elemento centrale nel buon funzionamento della scuola e nei relativi esiti.

Nella gran parte dei dimensionamenti realizzati che hanno portato alla formazione degli istituti comprensivi non si è assolutamente tenuto conto di questi fattori. Nei contesti a forte urbanizzazione in particolare, sovente non è rispettata la continuità dei flussi e l'accorpamento si è spesso verificato mettendo semplicemente insieme una direzione didattica e una scuola media, a volte neanche la più vicina. Altre volte si è proceduto alla scomposizione della direzione didattica assegnando i relativi plessi a diverse scuole medie. In ogni caso l'esito conclusivo è stato quasi sempre il raddoppio della popolazione scolastica, con medie intorno ai 1500 alunni, delle singole autonomie (peraltro in molti casi, come in Piemonte, già perfettamente dimensionate ai sensi di legge) quasi fosse vanto dell'assessore di turno procedere al maggior numero di accorpamenti possibile (nelle superiori è

andata anche peggio con la creazione di mostri di 2500/700 alunni, per i dirigenti scolastici è un altro lavoro).

– Le condizioni di lavoro, lo stato giuridico e il trattamento retributivo del personale docente.

A oltre un ventennio dall'istituzione dei primi comprensivi continuiamo ad assistere al paradosso dell'insegnante che lavora di più pagato meno di tutti. Sempre da un ventennio circa per tutti i docenti è prevista la formazione universitaria, ma un'insegnante di scuola dell'infanzia con 25 ore settimanali di insegnamento (certo non meno impegnativo degli altri ordini di scuola) guadagna meno dell'insegnante di scuola primaria che di ore ne ha 22+2 di programmazione e ancora meno dell'insegnante di scuola media il cui orario di cattedra è di 18 ore (senza programmazione, evidentemente serve solo nella primaria, mentre nella costruzione di una realtà così complessa e innovativa sarebbe una condizione irrinunciabile).

– Il piano strategico della formazione.

La situazione generale della nostra scuola per come emerge dai confronti internazionali e per le forti disparità che la caratterizzano, richiederebbe un'azione di formazione qualificata e permanente in tutti gli ordini di scuola e in particolare nella secondaria per quanto concerne gli aspetti pedagogici, psicologici e relazionali. La costituzione degli istituti comprensivi avrebbe a sua volta richiesto un parallelo percorso di formazione particolarmente centrato sulla continuità curricolare.

L'idea di istituto comprensivo, per quanto nata per e in contesti specifici e particolari, si è ben presto rivelata un'idea di successo apprezzata dal personale della scuola, contrariamente a leggi di sistema che intervenivano in modo più completo e organico sugli ordinamenti e le prime esperienze lasciavano intravedere interessanti sviluppi sia sul piano organizzativo che sul piano pedagogico e didattico. L'aver praticamente identificato il percorso del comprensivo

con quello del dimensionamento, senza minimamente curarne le condizioni di fattibilità (corretta dimensione e rispetto dei flussi di continuità, omogeneizzazione delle condizioni di lavoro e di stato giuridico del personale, congruo tempo per la progettazione e la programmazione comune tra ordini di scuola, formazione mirata e qualificata) rischia di bruciare nel caos e nella frustrazione un'esperienza che avrebbe potuto essere vincente (si aggiunga, non ultimo per chi lo deve gestire, il caos generato dai processi amministrativi diventati molto più complessi senza alcun adeguamento del personale).

Quanto ai dimensionamenti è impossibile tornare indietro, ma è doveroso considerare con attenzione estrema quelli futuri e correggere le distorsioni più evidenti e insostenibili, per il resto le risorse ci sarebbero anche, quello che manca è un po' di visione e di volontà politica, anche nel contrastare le resistenze "a prescindere" di parte del personale.

Cura, accompagnamento, supporto e qualche solido finanziamento per un serio percorso di formazione e per l'adeguamento e l'omogeneizzazione dello stato giuridico e del trattamento economico del personale. Invece si è colta l'occasione di ulteriori risparmi con la soppressione, senza condizioni, di centinaia di autonomie scolastiche, con l'alibi più o meno consapevole della continuità didattica. A quanto pare la scuola media non è migliorata, speriamo non peggiori la scuola primaria.

La scuola perde colpi, è

troppo autoreferenziale, Don Milani e il '68 non c'entrano nulla



di Giovanni Fioravanti

(per leggere altri interventi dell'autore vai al suo sito [Istruire il futuro](#))

Pare che le ricette per cambiare l'istruzione non manchino al pensiero ben pensante. Azzerare tutto e portare indietro la macchina del tempo, c'è chi invoca cattedre e predelle e chi il ritorno al riassunto nell'epoca degli abstract. Ben pensanti che neppure si preoccupano di visitare il sito della Fondazione Agnelli dedicato alla Scuola, giusto per tentare di aggiornare i loro archetipi al fine di diradare le nebbie che offuscano la loro navigazione.

Scrivere di istruzione richiederebbe di disporre di una buona cultura almeno in scienze dell'educazione, quelle che in tutto il mondo da decenni hanno soppiantato la pedagogia. Bisognerebbe conoscere la psicologia dell'apprendimento, un po' di docimologia, un po' di ricerca educativa, sempre di scarso interesse nel nostro paese persino per la formazione dei docenti dalle scuole medie in su.

Immaginare di trattare più di mezzo secolo di storia del nostro sistema formativo come se il tempo, il mondo, la

società fossero stati pietrificati intorno ad esso, denuncia una concezione della scuola come corpo a se stante, come tempio incontaminato, come luogo degli otia studiorum che non si sporca le mani con le cose prosaiche come il lavoro e le altre necessità materiali. Chi osa aprirne le porte come pretenderebbero di fare l'Invalsi e le indagini Pisa dell'Ocse altro non è che un profanatore del tempio e dei suoi sacerdoti.

Se qualcuno l'ha dimenticato, a scuola si va con il corpo e la mente, il primo dovrebbe trovarsi a suo agio, la seconda andrebbe impiegata in un continuo allenamento. Raffaele Simone, il linguista, alcuni anni fa nel suo libro "Presi nella rete. La mente ai tempi del web" ha sottolineato come la tecnologia, modificando il nostro modo di comunicare, ha trasformato il nostro modo di usare il corpo e la mente.

Il libro è del 2012 come le "Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione", che sono legge dello stato. Ci sta scritto che lo scenario è così cambiato che l'apprendimento scolastico altro non è che una delle tante esperienze di formazione che bambini e adolescenti vivono e che spesso per acquisire competenze specifiche non vi è bisogno dei contesti scolastici. C'è anche scritto che le finalità della scuola devono essere definite a partire dalla persona che apprende (vedi: corpo e mente), non dagli insegnanti e dai programmi, ma dal piccolo o dall'adolescente in carne ed ossa che hai di fronte, con cui dovresti stipulare un patto formativo per garantirgli l'originalità del suo percorso individuale come prescritto dalle stesse "Indicazioni nazionali".

Dewey ci ricorda che il fine dell'istruzione è quello di andare incontro alla società: «Ogni qualvolta ci proponiamo di discutere un nuovo movimento nell'educazione, è particolarmente necessario mettersi dal punto di vista più ampio, quello sociale».

È mettersi dal punto di vista sociale che il nostro sistema di formazione non sa fare. Quando la società e con essa gli individui cambiano e l'istruzione resta immutata in se stessa, allora si crea il cortocircuito con i diritti delle persone, in particolare delle nuove generazioni, correndo il rischio di vendere merce avariata ai nostri giovani, come dimostrano le indagini nazionali e internazionali sul nostro sistema formativo.

Se i giovani escono dalle nostre scuole impreparati non è colpa né della media unica né di Barbiana né delle lettere alle professoresse, ma del fatto che nel corso degli anni si è accresciuto il distacco tra il nostro sistema di istruzione e lo sviluppo della conoscenza, due funzioni sociali che si muovono a velocità differenti.

La scuola ha perso sempre più terreno rispetto alla rivoluzione spettacolare prodotta dalle nuove tecnologie della comunicazione e dallo sviluppo impetuoso della mediasfera.

L'abbiamo toccato con mano con l'emergenza della didattica digitale, della didattica a distanza. Tenersi al passo con un'evoluzione tecnologica e cognitiva inarrestabile è un enorme impegno. Come conseguenza la scuola risponde guardando al passato, limitandosi a trasmettere un pacchetto ben delimitato di conoscenze, pochi ben definiti saperi, tenendosi alla larga da due meccanismi che oggi sono invece essenziali: il veloce processo di accrescimento della conoscenza e la diffusione di metodologie di accesso ai depositi della conoscenza. Invece di essere il luogo dell'incontro con la conoscenza e della sua prima elaborazione, la scuola si ripiega su se stessa difendendo cattedre, discipline e trasmissione del sapere, per proteggersi dalla conoscenza, dal suo fluire, dal suo accrescersi che preme alle sue porte.

Siamo un paese di retori e di retorica, di buone oratorie ma di pessime cattedre. Non sappiamo pensare al nostro sistema scolastico in termini moderni, un sistema di istruzione che

ormai da troppo tempo accusa una crisi profonda nei suoi moduli organizzativi e nelle sue strutture. Se ne discetta da decenni, ma non abbiamo ancora chiarito per quale idea di scuola debbano essere formati gli insegnanti, per quali finalità dell'istruzione sono chiamati a lavorare.

In giro per il mondo gli argomenti che hanno preso il centro della scena trattano di come i giovani imparano meglio nel 21° secolo, di come rendere le scuole i catalizzatori del loro impegno per il sapere e la cultura, di come i giovani possono scegliere di imparare, di quanto la motivazione e l'amore per l'apprendimento significano nel contesto della scuola, di come dare più enfasi al coinvolgimento degli studenti nella scelta e nelle modalità dei loro percorsi formativi.

Siamo tornati al divorzio tra scuola e società, non si tratta di una distanza di classe come nel passato, ma della distanza tra bisogni culturali diversi che determina una nuova forma di discriminazione tra chi può soddisfarli e chi no.

La scuola si è chiusa in se stessa, nella sua autoreferenzialità. Il rischio è di rimanere stritolati tra la tentazione di un ritorno al centralismo amministrativo per insipienza, l'assordante silenzio di una classe docente senza spessore sociale e professionale, e le ricette di intellettuali ben pensanti che finiscono per accumulare la loro supponenza all'ignoranza che la scuola è oggi accusata di produrre.

La scuola dannosa e gli

ultimi difensori della fortezza Bastiani

di Giovanni Fioravanti



Ormai la letteratura sulla crisi del nostro sistema scolastico è sterminata, ognuno ne analizza le cause da diverse angolazioni ma la conclusione è sempre la stessa, la nostra scuola resta la “grande disadattata” di cui scriveva Bruno Ciari negli anni '70 del secolo scorso. Istat, Invalsi, Ocse e tutti i rapporti di Education at a Glance ormai da decenni denunciano i mali di cui soffre il nostro sistema formativo a cui mai nessun governo ha però pensato di porre seriamente rimedio.

Che la macchina dell'istruzione, oggi, contro le sue intenzioni, sia diventata un formidabile amplificatore delle diseguaglianze per saperlo non avevamo certo bisogno del tempismo editoriale della Nave di Teseo che in occasione del salone del libro di Torino pubblica “Il danno scolastico”, con il sottotitolo significativo: “La scuola progressista come macchina della diseguaglianza”. Opera a quattro mani del sociologo Luca Ostillo Ricolfi e signora, l'ex professoressa Paola Mastrocola.

Una operazione commerciale che porterà vantaggio alle casse della casa editrice, ma che nulla aggiunge alle riflessioni necessarie per risollevarlo dal disastro il sistema formativo del nostro paese.

Anzi, i topos sono sempre gli stessi di quella cultura nostalgica che non riesce a distogliere gli occhi dal passato e che non sa guardare avanti.

La rovina della scuola avrebbe avuto inizio nel lontano 1962 con il governo Fanfani IV e con Aldo Moro ministro dell'istruzione. Da lì nasce il vulnus della scuola media unica, quella senza latino, vulnus alla scuola severa e rigorosa, alla scuola delle bocciature, alla scuola dei maestri e dei professori di una volta (per non parlare della zia Ebe di Ricolfi), quelli che erano autentici formatori, di cui si è persa ogni traccia.

Poi è stato tutto un precipitare attraverso il '68, don Milani e Barbiana, l'abolizione del maestro unico, Luigi Berlinguer fino ai giorni nostri, senza salvare nulla e nessuno.

E tutto questo si vuole ora dimostrare fornendo i dati della ricerca sociologica. Viene il sospetto che i nostri autori in questi anni abbiano vissuto dentro la bolla delle loro convinzioni, senza mai affacciarsi fuori per cui non si sono accorti che ben altri dati assai drammatici andavano disegnando lo stato critico del nostro sistema formativo.

Così nell'intervista rilasciata al Giornale in data 15 ottobre il sociologo Ricolfi si dimostra disarmato, la china è talmente scesa in basso che è impossibile risalirla, sostiene, ormai non resta altro che lo strumento della provocazione.

È che la scuola progressista non c'è, non c'è mai stata, la vedono solo Ricolfi e sua moglie nelle loro allucinazioni. Di Barbiana ce n'è stata una sola e la scuola statale ha continuato a funzionare inalterata nel suo impianto che risale ai tempi della legge Casati e della riforma Gentile, con i

licei, gli istituti tecnici, fino agli istituti professionali ricettacolo di ogni fallimento scolastico e sociale. Un convivere di vecchio e nuovo, con il vecchio che non è mai scomparso e il nuovo che non è mai diventato nuovo. La scuola dell' ibrido, organizzata per ordini, direzioni, cattedre, discipline e scrutini, radicata nel passato ma sempre precaria come il suo personale.

E del resto lo stesso Ricolfi, docente universitario, lo riconosce implicitamente quando sostiene che: "Però ci sono delle regolarità: se uno studente prende un voto alto, ma non 30 e lode, posso solo indovinare che quasi certamente non ha fatto né il liceo sociopsicopedagogico né il liceo linguistico. Se prende 30 e lode, invece, vado a colpo sicuro: ha fatto il classico."

È vero però che la nostra scuola dell'inclusione, grande conquista degli anni '70, non è in grado di colmare gli svantaggi, che il successo formativo è ancora un fallimento, perché spesso alle promozioni non corrispondono le competenze. Ma le cause non sono quelle sostenute da Ricolfi e Mastrocola, non sono dovute a una classe docente non più severa perché sopraffatta dalla cultura progressista e dai suoi slogan: "la scuola dell'obbligo non può bocciare", il "diritto al successo formativo" che hanno trovato negli studenti e nelle famiglie (nonché nei media) un terreno fertilissimo su cui prosperare".

Le cause sono la povertà storicamente cronica delle nostre scuole, lasciate senza risorse per combattere gli svantaggi, per consentire i recuperi, per lottare contro la dispersione, per garantire la formazione continua degli insegnanti. Risorse finanziarie, umane, di mezzi, di strutture e di spazi a causa di quella stessa cultura dei Ricolfi e Mastrocola che ha governato il paese per oltre vent'anni, dalla Moratti alla Gelmini, anche loro però accusate dai nostri autori di aver ceduto al virus del progressismo educativo. Ognuno ha il suo deserto dei Tartari, la sua fortezza Bastiani da presidiare.

Infatti l'ipotesi della scuola progressista dannosa in quanto produttrice di diseguaglianze, la cui dimostrazione Paola Mastrocola affida ai dati della Fondazione Hume del marito Ricolfi, ha un solo obiettivo, sempre quello: dimostrare il fallimento della scuola statale.

La scuola dello Stato è alla deriva, ormai non è più recuperabile, non resta che la soluzione prospettata vent'anni fa, nel lontano 8 febbraio 2001, da Giuseppe Bertagna, Dario Antiseri e Ferdinando Adornato tra i sottoscrittori dell'appello per la scuola della società civile: "Una scelta decisiva e non più rinviabile ...consiste nell'abbandonare il modello statalista ancora dominante nel nostro Paese, per fare spazio ad un nuovo assetto fondato sulle espressioni più vive e dinamiche della società civile. In tal senso va favorito il passaggio del sistema dell'istruzione e della formazione da organismo dello Stato a strumento a servizio della società civile".

Pare però che in tutti questi anni i nostri intellettuali si siano dileguati e in buona compagnia di Ricolfi e Mastrocola non si siano accorti che siamo entrati in un secolo del tutto nuovo e che le loro ricette della nonna o della zia per i nostri figli non sono buone neppure per farci un solo giorno di scuola.

Che disastro la scuola progressista! Non ci sono più gli ignoranti di una volta!



di Mario Maviglia

Un recente articolo dell'amico e collega Franco De Anna, apparso su queste pagine ([Signora mia, non c'è più la scuola di una volta: la ragione astuta del sociologo illustre ...e famiglia](#)), mi offre l'occasione per tornare sull'argomento e sottolineare alcuni aspetti che mi stanno a cuore.

Comincio sottoponendo i lettori ad un piccolo test parascientifico (in Italia di scientifica c'è sicuramente l'evasione fiscale...): alzi la mano chi non ha mai sentito i seguenti mantra: "i guai della scuola sono iniziati con il '68"; "la scuola progressista è un disastro"; "la scuola media unica ha abbassato il livello di istruzione e favorito l'analfabetismo".

Vedo che nessuno ha alzato la mano, come volevasi dimostrare. In effetti, periodicamente e in modo ciclico, i soloni nostrani lanciano i loro strali contro la scuola di massa, rimpiangendo un passato irrimediabilmente perduto dove la scuola era seria, i ragazzi apprendevano (e i treni arrivavano in orario, ma questo è un altro mantra...) e insomma lo spirito assoluto spargeva il suo sapere sulle vergini menti dei giovani (quelli delle classi abbienti, beninteso) preparandoli adeguatamente alla pugna e alla direzione del Paese.

Questa idilliaca, funzionale e rassicurante situazione (rassicurante per le classi abbienti, beninteso) è stata spazzata via dalla scuola di massa, ossia dalla innaturale pretesa delle classi subalterne di accedere al sapere e di occupare posti di potere prima riservati esclusivamente alle

élite. Il punto di non ritorno di questo imbarbarimento etico-culturale è individuabile nell'istituzione della scuola media unificata che, aderendo a una deplorabile istanza democratica, ha messo insieme il figlio del villano con quello dell'imprenditore, Gianni con Pierino, quello col conto in banca e quello col conto con la giustizia.

Ma l'errore ancor più grave della nuova scuola è stato quello di aver tolto il latino dalle materie di studio: un lutto mai elaborato dai nostri reazionari-chic. **Ma come si fa a formare un cittadino colto, preparato e responsabile se non si studia il latino?**

Il colpo di grazia è comunque arrivato con il '68, con le sue pretese egualitarie e le sue visioni oniriche ("L'immaginazione al potere"). La cultura data in pasto alle masse è come una perla data in pasto ai porci: è una metafora, ovviamente, ma rende bene l'idea di come tanti intellettuali inorganici leggono quel periodo storico.

La cosa interessante di tutto ciò è che il vero fallimento a cui abbiamo assistito in campo pedagogico è stato quello del modello gentiliano di scuola, incapace e disinteressato a garantire un'istruzione di qualità a tutti i cittadini. Quel modello, che già funzionava male nel Ventennio, è esploso con l'avvento della scuola di massa in quanto ha continuato a perpetuarsi in un contesto storico-educativo del tutto diverso. Puntare il dito contro la cosiddetta "pedagogia progressista" indica l'ignoranza degli accusatori verso la storia della pedagogia e della scuola.

Infatti, se si vanno ad analizzare e studiare le esperienze educative dei pedagogisti progressisti si scoprirà (incredibile!) che sono tutte accomunate da un grande rigore, impegno e attenzione ai risultati. Ma forse fare i nomi di Dewey, Decroly, Freinet, Visalberghi, Bertoni Jovine, Lodi, Ciari, Malaguzzi e altri ancora e pensare che siano conosciuti

dai nostri socio-pedagoghi è pretendere troppo.

Dire che da queste esperienze nasce l'antinozionismo progressista in Italia (come afferma una professoressa-scrittrice che forse si è ritrovata nel ritratto della prof della Lettera di Barbiana) denota, nella migliore delle ipotesi, una profonda ignoranza verso la storia della pedagogia. Di fronte a simili sciocchezze in sede di esame all'Università il prof direbbe: "Vedo che ha le idee confuse o forse non ha studiato a sufficienza. Torni al prossimo appello".

A proposito di Barbiana, Don Milani è spesso fatto oggetto di attacchi da parte dei nostri Nobel in Pedagogia, dimenticando che proprio Don Milani è stato uno dei più strenui difensori di una scuola "seria": a Barbiana non esisteva la ricreazione e si andava a scuola anche nei giorni festivi. Il priore teneva continuamente i ragazzi impegnati nel compito (e questo dovrebbe piacere moltissimo ai nostri soloni). Il problema è che quei ragazzi venivano sollecitati a usare la loro testa, ad utilizzare i dati per discutere della realtà, a capire le ragioni per cui durante la seconda guerra mondiale ci siano state tante vittime tra i civili piuttosto che tra i soldati. Questo è insopportabile per i nostri socio-pedagoghi: la storia è già scritta nei libri di testo, non abbisogna di essere ulteriormente investigata, basta spiegarla. Si fa una bella lezione e tutto si chiude lì, senza tanti fronzoli che fanno perdere tempo e non offrono ai bambini le nozioni necessarie per la loro crescita intellettuale.

Anche la malsana idea di Mario Lodi di introdurre i bambini al metodo scientifico facendo fare loro esperienze adatte alla loro età è pura perdita di tempo in quanto i concetti scientifici debbono essere appresi per come si sono storicamente sedimentati. E per fare questo basta e avanza il libro di testo. Insomma, se si vanno ad investigare le esperienze di scuola progressista (per quel che è dato capire con questo termine), senza utilizzare il paraocchi dei nostri

soloni, si scopre che dietro c'è un'idea di scuola sicuramente ambiziosa, seria, operosa, attenta ai risultati e ai processi, fortemente inclusiva. (Ecco: inclusiva è veramente troppo per i nostri studiosi. Come i cani di Pavlov, quando sentono questo termine hanno eruzioni cutanee di carattere sociologico...). Certo, non necessariamente in quelle scuole si studiava il latino, e magari si faceva meno grammatica di quel che servirebbe. E questo non è tollerabile per i socio-pedagoghi last minute.

Un'ultima annotazione: dal '68 in poi si sono succeduti in Italia 46 Governi

(<https://www.senato.it/leg/ElencoMembriGoverno/Governi.html>);

non tutti erano di marca "progressista" (per quel che è dato capire con questo termine), anzi alcuni erano di marca decisamente non progressista. Eppure, malgrado ciò, i nostri soloni addebitano la colpa dei mali della scuola alla cultura progressista. Evidentemente c'è stata una forte connivenza tra non progressisti e progressisti, altrimenti i primi avrebbero potuto, con la loro saggia opera riformatrice e restauratrice, deviare il corso della storia e salvare la scuola italiana dai tanti problemi che oggi la affliggono. Così non è stato, anche se i nostri soloni non sembrano rendersi conto di ciò, troppo presi a prestare la loro grande disattenzione allo studio delle opere di storia della pedagogia, tutte scritte rigorosamente in latino, obviously.

Signora mia, non c'è più la scuola di una volta: la

ragione astuta del sociologo illustre (...e famiglia)

di Franco De Anna



C'è una intuizione di fondo nelle argomentazioni utilizzate da Luca Ricolfi in una [intervista rilasciata al Giornale](#) sul libro da lui scritto insieme alla prof.ssa Paola Mastrocola (consorte).

Nella sua formulazione “la scuola progressista” (quella del “tutti a scuola” ... quella “promozionale” donmilaniana) è generatrice e di disuguaglianza sociale e di deterioramento culturale generale.

Sollecitato dall'intervistatore enumera tutti di diversi tentativi di riforma scolastica, a partire dalla Media Unica con la scomparsa del Latino, come fonte del progressivo degrado

Si tratta di affermazioni, sgradevoli per alcuni, ma che contengono una base di verità.

Non scoperta da Ricolfi certamente, ma ben prima e da un molto autorevole protagonista.

Ricordo un episodio primi anni '70 (cruciali nella analisi “scientifica” di Ricolfi)

Parlavo di scuola con un operaio siderurgico (allora facevo un altro mestiere), ed egli con anticipato acume *ricolfmastrocoliano*, battendo con forza il dorso di una mano sul palmo dell'altra, quasi a voler rappresentare fisicamente il concetto, mi diceva (mi scuso per il suo dialetto lombardo...) "pu sè slarga, pu sè sbasa" (più si allarga, più si abbassa).

Intendeva dire (aveva fatto la vecchia scuola) che secondo lui vi era il rischio, con la scuola di massa, che accadesse ciò che accade su una incudine battendo il martello su un pezzo di ferro incandescente.

Sotto le martellate si allarga certo il perimetro del pezzo. Ma se ne abbassa lo spessore.

Insomma, Ricolfi ha copiato il concetto.

Allora, per completare il ricordo di quella discussione di scuola con e tra operai metalmeccanici (i chimici, si sa, erano più "raffinati"), potrei ripetere a Ricolfi ciò che dissi a loro.

Che avevano assolutamente ragione: il problema era non pensare sempre allo stesso "pezzo" che per allargarlo bisogna abbassarlo...e non pensare sempre allo stesso mezzo (incudine e martello).

Una "vera riforma" avrebbe dovuto cambiare sia "mettendoci più materiale" sia cambiando gli attrezzi.

La parte che Ricolfi tace è invece proprio questa: gli effetti che lui descrive sono dovuti al fatto che si siano voluti dare compiti e significati di crescita, promozione, emancipazione sociale, mantenendo in sostanza la struttura e lo strumento e il contenitore, semplicemente "forzandone" l'ingresso, l'uso e il perimetro, non con "riforme strutturali" ma con "manutenzione" più o meno adeguata (responsabilità anche di parte della cultura progressista).

Naturalmente all'occhio "sociologico" ricolfmastrocoliano, è di scarsa rilevanza che il "compagno" siderurgico che affermava la sua stessa osservazione (...pu sè slarga...) abbia

acquisito anche “la terza media” approfittando di una delle poche ipotesi di (potenziale) innovazione strutturale come le 150 ore.

La scuola a tempo pieno, formidabili quegli anni

di Nicola Puttilli



Ho incominciato a insegnare in una classe a tempo pieno nel settembre del 1973 in una scuola elementare di Mirafiori Sud, quartiere popolare di Torino cresciuto in fretta, a fianco della Fiat, sull'onda dell'ultima ondata immigratoria. Erano due le classi a tempo pieno di nuova istituzione e cinque gli insegnanti ad esse assegnati dalla direttrice didattica, tutti pressoché ventenni vincitori dell'ultimo concorso, fortemente motivati e ancor più ideologizzati.

Metodo di insegnamento rigorosamente MCE: tutto partiva dalla relazione e dagli interessi dei bambini. La mattinata iniziava inevitabilmente con la conversazione che si faceva comunque, anche se i bambini avevano poco da dire, cosa che comunque accadeva raramente.

Da lì si partiva per le attività: per lingua soprattutto testi, in gran parte liberi, che poi confluivano nel

giornalino di classe. Anche per matematica si cercava di partire dai problemi reali e poi grandi esercitazioni sui "quaderni MCE". Non ci siamo fatti mancare nulla, dal complessino tipografico originale "Freinet" per la composizione dei primi testi, ai laboratori di teatro e di falegnameria e perfino un laboratorio di storia per la costruzione di ciottoli e bifacciali.

Nella fase aulica riuscimmo anche ad attrezzare un orto nel giardino della scuola, convertendo alla causa parte dei bidelli da cui ne dipendeva l'esistenza durante la stagione estiva (in compenso mi ero personalmente impegnato a difenderne le inesauribili vertenze nella mia recente veste di delegato sindacale e poi di eletto nel neonato consiglio di circolo). Per qualche tempo abbiamo anche tenuto un'oca, non ricordo chi la portò, i bambini l'avevano chiamata Giannina.

Il ministero non lesinava i finanziamenti, 150.000 lire a classe se non ricordo male, una cifra allora più che rispettabile, per l'acquisto di materiale didattico, per i laboratori e per la biblioteca di classe, alla quale si provvedeva anche con la sostituzione del libro di testo. Eravamo cinque insegnanti distribuiti su due classi "aperte", considerando anche le ore di compresenza era possibile alternare i momenti collettivi con le attività di gruppo in laboratorio e anche con attività individualizzate per gli alunni con maggiori difficoltà.

Ovviamente non contavamo le ore trascorse a scuola, né quelle dedicate alla preparazione del lavoro che si svolgevano prevalentemente la sera a casa dell'uno o dell'altro. I colleghi, tutti più anziani di noi, ci guardavano con un misto di scetticismo ma anche di ammirazione per l'impegno che dimostravamo e per l'originalità delle proposte di lavoro che illustravamo con entusiasmo nelle prime riunioni collegiali e, soprattutto, di timore di essere, un giorno o l'altro, indotti o addirittura obbligati a seguire le nostre orme.

Le motivazioni di ordine sociale, oltre che pedagogico, ci portavano infatti a proporre il costante incremento del numero di classi a tempo pieno, da noi viste come condizione per un percorso di radicale rinnovamento che, a partire dalla scuola, avrebbe dovuto coinvolgere la società intera. Il processo di espansione avvenne in effetti in tempi abbastanza rapidi, sotto la pressione delle esigenze lavorative dei genitori e del Comune di Torino che trasformò i posti del doposcuola in "tempo lungo" creando i presupposti per una graduale estensione del tempo pieno statale, ma non senza contrasti anche duri.

Ricordo chiaramente la forte opposizione nei Collegi degli insegnanti dello SNALS, il sindacato autonomo, che preconizzavano da un lato disastri per la scuola italiana e dall'altro, in modo fin troppo evidente, temevano di dover cambiare consolidate, e comode, abitudini di lavoro. Difficile per chi per tutta la vita aveva fatto il maestro unico nelle sole quattro ore del mattino rassegnarsi ad andare a scuola anche il pomeriggio, collaborare nella stessa classe con almeno un altro collega dividendosi le materie, condividere il momento della mensa, ecc.

Questi colleghi, molti dei quali seri e preparati nella loro didattica tradizionale, cercarono fino all'ultimo di "scansare" il tempo pieno, diventandone peraltro fervidi fautori dopo l'introduzione dei moduli della Falcucci che imponevano orari e condizioni di lavoro ben più gravosi (famoso in questo senso e quasi ingestibile in molte situazioni, il 4 insegnanti su 3 classi).

Potendo vantare buone condizioni di anzianità e graduatoria si spostarono in massa sul tempo pieno con i loro metodi di insegnamento già consolidati, lasciando i moduli ai colleghi più giovani.

La legge 148/90 istitutiva dei moduli, figlia dell'impostazione cognitivista dei programmi dell'85 con l'abolizione del maestro unico e del tempo scuola di 24 ore, è

stato l'ultimo grosso investimento sulla scuola italiana. Da allora tagli pressoché continui in particolare agli organici, fino a quelli famigerati della Gelmini con il tentativo di ritorno al maestro unico e al cosiddetto "tempo normale". Il tentativo è miseramente naufragato ma i tagli sono rimasti togliendo al tempo pieno risorse finanziarie e, soprattutto, di organico, depotenziandone ulteriormente la qualità della proposta formativa.

Nel frattempo il tempo pieno era cresciuto allontanandosi sempre di più dall'impostazione originale che noi, con entusiasmo, coraggio e un po' di ingenuità avevamo cercato di dare, ispirandoci al nucleo fondatore del tempo pieno torinese di cui Fiorenzo Alfieri era il più noto esponente.

Sono diventato direttore didattico agli inizi degli anni '80 con il preciso intento di proporre "quel" modello di scuola, ovviamente adattato alle diverse circostanze.

Pur avendo vissuto esperienze bellissime e in qualche caso eccezionali, non ho mai più incontrato né avuto modo di organizzare classi con quelle caratteristiche: una vera comunità educativa, la conoscenza che scaturiva da interessi reali e dall'esperienza di laboratorio, il legame continuo con il territorio, anche grazie alle splendide opportunità allora offerte dalla Città di Torino con gli assessori Dolino prima e lo stesso Alfieri poi, entrambi, non a caso, maestri e direttori didattici.

Si trattava, evidentemente, di un modello legato a una precisa fase storica che richiedeva, tra l'altro, livelli di dedizione e motivazione difficilmente riproducibili.

Attualmente nel tempo pieno si riscontrano, peraltro, impostazioni pedagogiche e organizzative molto diversificate ma troppe restano le classi che replicano, a tempo raddoppiato, le modalità didattiche e relazionali del vecchio tempo "normale": bambini pressoché inchiodati ai banchi, didattica quasi esclusivamente frontale, laboratori (se ci

sono) frequentati sporadicamente e solo per specifiche attività, rare uscite sul territorio. Una sofferenza più che una conquista.

Spiace inoltre rilevare una costante e particolare disattenzione del Ministero e di tutta l'amministrazione scolastica verso le esigenze e la qualità della scuola a tempo pieno: paradossalmente anche in quest'anno di (post) pandemia, quando più forti sono le necessità di recuperare il terreno perduto, si registrano tagli in organico di diritto proprio su queste classi, andando ad eroderne ulteriormente le presenze per poter mantenere il tempo scuola.

Le risorse del PNRR, appena approvato dal Parlamento, unitamente quelle derivanti dal consistente calo demografico, consentirebbero, dopo anni di tagli dissennati, di ridisegnare contorni e caratteristiche della nostra scuola nella direzione di un radicale rinnovamento e del superamento delle intollerabili disuguaglianze che ancora oggi, a oltre cinquant'anni dalla lettera di Barbiana, la caratterizzano. Tra le misure previste si parla di estensione del tempo pieno, in particolare al sud dove è tuttora scarsamente presente. Si tratta indubbiamente di una scelta giusta e prioritaria ma bisogna essere ben consapevoli che il tempo pieno non si realizza con il semplice raddoppio del tempo scuola: ci vogliono ore di presenza per consentire la formazione di gruppi di lavoro, laboratori attrezzati per una didattica del "fare", spazi di incontro e destinati alle attività ludiche e sportive, mensa e servizi di qualità e, soprattutto, insegnanti motivati e preparati, attraverso la leva irrinunciabile della formazione continua, in grado di privilegiare la qualità della relazione e di una didattica attiva e partecipata.

Ripensare ruolo sociale e funzione del tempo pieno, le sue fondamenta pedagogiche, le sue condizioni didattiche e organizzative, i suoi rapporti con i servizi e con il territorio, può e deve essere la pre-condizione non solo per

la sua estensione ma anche per la riqualificazione di quello esistente, magari recuperando un po' dello spirito e dell'entusiasmo delle origini (e lavorando sull'idea di scuola e di scuola primaria in particolare che ci hanno lasciato i due grandi Maestri e amici, Fiorenzo Alfieri e Giancarlo Cerini, che ci hanno recentemente lasciato).

Io, disciplina e carisma: la “nuova scuola” che sognano i nostri intellettuali

di Giovanni Fioravanti



Non conosco gli estensori del “Manifesto per la nuova scuola” sottoscritto da uno stuolo di intellettuali che vanno da Alessandro Barbero a Chiara Frugoni, da Vito Mancuso a Massimo Recalcati, da Tomaso Montanari a Gustavo Zagrebelsky che, ovviamente, non potevano mancare.

“Nuova scuola” sta a significare che questa che abbiamo è la

“vecchia scuola”, diversamente non si comprenderebbe la necessità di un manifesto.

Le “buone scuole”, “le offerte formative” tutto tempo sprecato, inquinamenti nell’esercizio principe della trasmissione del sapere, come nel lontano 1994 il Testo Unico aveva decretato consistere la funzione docente.

Nuova scuola e non “scuola nuova”, forse perché agli estensori risuonava un po’ come le “scuole nuove”, il movimento di rinnovamento scolastico dei primi del novecento sorto per rispondere ai bisogni di un mondo in rapida trasformazione. Le trasformazioni del mondo non sono cura di cui prendersi per i promotori del nostro manifesto, perché la nuova scuola in esso disegnata è atemporale, fuori dallo spazio e dal tempo, un’entità dello spirito, un tabernacolo del sapere dispensato dai suoi sacerdoti. Un ritorno allo spirito di Hegel e di Croce tanto bistrattati dal materialismo dei tempi della scienza e della tecnica.

Una scuola senza storia, senza prima e senza dopo, senza ricerca, senza un propria cultura accumulata nel tempo, senza conflitti, anzi una scuola dall’identità violata, sfregiata dalle riforme e dagli interventi legislativi che si sono succeduti negli anni, che ne hanno deturpato la sua vera natura di otia studiorum.

Se qualcuno mai avesse pensato che fosse finalmente giunto il tempo di porre fine alla pratica dell’insegnamento ex cathedra, dell’insegnamento trasmissivo, di un sistema scolastico cattedracentrico, per gli estensori del manifesto è bene che si metta il cuore in pace.

Restituiamo centralità all’ora di lezione, alle discipline, ad ogni singola disciplina senza alcuna contaminazione, alla trasmissione del sapere. Le competenze sono nemiche del sapere e di ogni dimensione “integralmente umana” è scritto nel manifesto. Le competenze come lo sterco del diavolo, asservite al mercato.

Pensiero inquietante, perché suggerirebbe che neppure chi siede in cattedra è fornito di competenze, quelle necessarie a illuminare gli studenti della luce della sua disciplina. E cosa mai possederà al loro posto? L'ispirazione dello spirito santo? Avremo nella "nuova scuola" i docenti pentacostali?

Nessuna contaminazione con il lavoro, più che mai con l'insensata alternanza scuola lavoro, via ogni orpello dalla scuola, dal digitale all'autonomia scolastica, niente offerte formative, ma centralità del docente in cattedra. Gli unici ammessi all'aulica scuola i mediatori linguistici per gli studenti stranieri e gli psicologi dello sportello d'ascolto per rimuovere eventuali interferenze prodotte dall'età evolutiva delle ragazze e dei ragazzi, che potrebbero ostacolare l'attenzione che è necessaria ai distributori del sapere in pillole, ai performer dell'ex cathedra.

Questo è il catechismo del manifesto, non avrai altro docente al di fuori di me, ma in questo manifesto gli studenti non ci sono, se ci sono sono schierati nei banchi, attoniti ad ascoltare la voce del maestro, affascinati dal suo eloquio e dalla sua padronanza della disciplina perché, come premette il manifesto, bontà sua: "..quello tra gli insegnanti e gli studenti è prima di tutto un "rapporto umano". Grazie tante!

Ma quell'articolo "la" determinativo della nuova scuola non offre alternative al mondo fermato nell'ipostasi del sapere, della cattedra, semmai con la predella come auspicava tempo fa Galli della Loggia, dell'aula e della classe, degli orari e dei programmi, unico universo della nuova scuola.

Preoccupa che questi signori scrivano di scuola, intanto perché è evidente che non di tutta la scuola si occupano, la loro enfasi cattedratica rimanda ad un grado di scuola prevalentemente secondario. Sarebbe da brividi per bimbetto e bimbetto la scuola che prospettano con maestri saputi che propinano pillole di sapere già confezionato come quelle di Rodari, almeno per l'epoca che viviamo e per la cultura che

sull'infanzia ci siamo anche a fatica conquistati, sarebbe davvero preoccupante. Forse agli estensori del manifesto sarebbe consigliabile prenotare qualche seduta con qualche epigono del dottor Freud.

Restituire centralità allo studente che apprende, che in autonomia costruisce le sue conoscenze sarebbe lesa maestà. La "nuova scuola" è in realtà la scuola di ieri, come se il mondo si fosse fermato a quando sui banchi sedevano gli autori del manifesto. La scuola è tale solo se immobile, fotografata al tempo dello loro infanzia e adolescenza, dopo, solo la rovina, il degrado, l'imbarbarimento.

La "nuova scuola" è esattamente quella già scritta da Gentile, essersene allontanati per adeguarsi ai tempi, a nuovi bisogni educativi è stato per gli autori del manifesto un'eresia che richiede oggi una pubblica abiura.

Ma viene da chiedersi se il manifesto è il manufatto di docenti che quotidianamente vivono il rumore d'aula o il risultato piuttosto di pensieri subliminali frutto di frustrazioni che non si è più in grado di gestire e che la pandemia ha finito per esasperare.

Sconcerta che professionisti della cultura, come ogni insegnante dovrebbe essere, dimostrino di essere privi di una solida cultura scolastica, psicologica, pedagogica, didattica, ripiegati come sono nell'angustia della loro disciplina, senza considerare che ormai non esiste disciplina che non viva dell'apporto delle altre. Non si nasce insegnanti, e non è sufficiente essere esperti di una disciplina per essere dei bravi docenti. Essere docenti richiede quel molto di più di cui il manifesto non parla, perché l'unica idea su cui regge tutto il manifesto è la nostalgia del carisma. Io, disciplina e carisma, si potrebbe dire. Una visione narcisistica dell'insegnante artigiano del sapere, ma non tutti sono dei poeti e se uno il carisma non ce l'ha non se lo può inventare. Socrate e peripatetici restano confinati alle pagine dei manuali di storia della filosofia, bisogna farsene una

ragione.

Di fronte alla restaurazione proposta da questa millantata "nuova scuola" anche il pensiero del buon Dewey agli albori del secolo, quando nelle scuole del nostro paese prendeva corpo l'idealismo gentiliano, suona eretico nel suo pragmatismo, ma noi vogliamo concludere citandolo da Scuola e Società: "È la nostra un'educazione dominata quasi interamente dalla concezione medioevale del sapere. Essa si rivolge in gran parte soltanto al lato intellettuale della nostra natura [...] non già ai nostri impulsi e alle nostre tendenze a fare, a costruire, a creare, a produrre sia per scopi utilitari sia per scopi artistici. [...] Ne consegue che noi scorgiamo dovunque intorno a noi la divisione fra persone "colte" e "lavoratori", la separazione della teoria dalla pratica".

La "nuova scuola" del manifesto non è certo la "scuola nuova" di cui hanno necessità i nostri giovani per vivere in questo millennio, per affrontare le sfide che attendono loro e non certo chi oggi siede in cattedra a cui competerebbe la responsabilità di attrezzarli per il futuro, un futuro che non consente di guardare indietro, di rifugiarsi nel passato, solo perché è l'unica coperta di Linus che si possiede di fronte alla nostra impotenza intellettuale e culturale.